

# 大学の教育力としてのキャリア教育

## ——京都産業大学におけるパネル調査分析から——

松 高 政

- 1 はじめに
- 2 本研究の目的と背景
- 3 研究の方法
- 4 まとめ

### 要 旨

本研究の目的は、高等教育を取り巻く環境が大きく変わり、大学の存在意義すら改めて問われている現在、大学は学生に対してどのような教育を提供するべきか、そして教育成果の指標をどのように設定するべきかを考察することである。ただし、本研究では、大学教育全般について広く扱うのではなく、ユニバーサル化とともに急速に広まったキャリア教育という観点から議論を展開する。

研究の方法としては、京都産業大学の学生を対象としたパネル調査のデータを分析する。この調査は、入学時と4年次に実施し、入学時での意識や態度といった特性面が、就職にどのような影響を及ぼすかを検証する。得られた知見としては、「大学の勉強」への取り組みが重要な変数であった。キャリア教育とのかかわりで見れば、就職に有利に作用すると思われる進路意識や社会的な強みという特性は、「大学の勉強」へ向かわせる変数であることも明らかとなった。

また、これまで教育成果の指標として設定されることが少なかった意識や態度といった特性面が、知識・技能に加えて重要な指標となり得る可能性が十分にあることも検証できた。ただし、教育成果の指標を設定する場合に留意すべき点として、学生の主観的な判断に依拠する方法による場合、その質問の設定のしかたによって、回答が容易に変化をするということがあげられる。

大学の教育力としてのキャリア教育の役割とは、学生を「大学の勉強」に向かわせることである。それは、そもそものは教養教育の役割であったが、キャリア教育と教養教育は「人間としての生き方」という根本でつながっており、キャリア教育、教養教育、さらには初年次教育といったそれぞれの役割がいかに相互補完し、再構築化を進めていくことができるのが、日本の大学における焦眉の課題となっているといえよう。

キーワード：大学教育 カリヤ教育 ユニバーサル化 学生多様化 教育成果指標

## 1. はじめに

我が国の高等教育においてM.トロウ（1976）のいう「ユニバーサル・アクセス型」となった今日、大学教育は基本的に誰に対しても開かれた選択肢となり、それを選択することがむしろ普通となった。大学入学者にとって大学進学への理由づけは特段必要ない。入学者にとって大学教育は、小学校から始まる教育段階の連続にすぎない。

戦後日本の高等教育の発展をふり返ってみると、1950年代に新制大学制度が定着したあと、1960年頃から高等教育の大衆化がはじまった。その後の発展はほぼ15年ごとに3つの時期に分けて考えることができる。

第1期は1960年から1970年代中頃までで、いわば「大拡大」の時代である。4年制大学就学率は1割程度から一気に3割近くに達し、日本の高等教育は少なくとも量的にはエリート段階から大衆化段階へと達した。

第2期はその後1990年頃までの「調整期」だ。私立大学への経常費補助を契機として、大都市での大学新設が抑制され、他方でそれを背景として既存の私立大学は授業料を上昇させ、入学者数を微減させた。結果として就学率はやや下降した。いわば急拡大が生じさせた問題を政府の市場への介入（規制と補助金）で緩和させた時期であったといえよう。

それに続くのが第3期の1990年から2005年までだ。バブル経済の崩壊とともに第2次ベビーブーム世代の後に急速に18歳人口が減少し、結果としてそれまで抑制されていた大学進学率は急速に上昇した。2000年代に4年制大学進学率は約4割、短大を含めて5割、専修学校を加えて7割となった。しかし進学率の上昇の勢いは明らかに落ちており、ほぼ踊り場に達したとみることができる。大衆化の時代は終わったようにみえる。

そして、大衆化の次に迎えたのがユニバーサル化である。近代部門への参入の入り口として大学教育が位置づけられ、就学率が短期間に急増し、それに対応して大学の収容力が拡大したあとに、18歳人口が急減するという外圧的な要因によって、いわば突然にユニバーサル化の状態が生じた。このような状況は、大学教育のコンテクストを大きく変化させた。もっとも直接的には大学進学への学力上の制限が実質的になくなったことである。これは、大学に入学したことが一定の学力を証明する機能をもたなくなったことであり、大学教育がこれまでその機能の前提としていた学力や学習意欲の水準が必ずしも保証されないことを意味する。少数の選抜性の高い大学においては依然として選抜は厳しく、したがって一定の学力水準は保たれているであろう。しかし、そうした大学においても、学力は少なくともふぞろいとなる。（金子2007）

さらに、大学進学者の数が増大すると、大学へ進学した後に就職するという、「大学⇒企業」という入職経路を経る割合が同世代人口の中で大きく占めることになる。それはつまり、大学教育と社会

とのつながりが、これまで以上に問われることを意味する。必要とされる教育内容もきわめて多様化し、教育形態が学習者の要求に応じて柔軟であるとともに、新しいニーズに応えた教育内容が提供される必要がある。そして、その存在意義を社会に対して説明する責任を大学は負わなければならない。

現在の大学教育に問題があるとするならば、それは何なのか。さらにそれを克服し、大学が教育力をもつためには何をすべきなのか。このように、今、我が国の大学教育はきわめて重要な問いが突きつけられている。

## 2. 本研究の目的と背景

### (1) 大学における「キャリア教育」

本研究の目的は、高等教育を取り巻く環境が大きく変わり、大学の存在意義すら改めて問われている現在、大学教育は学生に対してどのような教育を提供するべきであり、その教育成果の指標はどのように設定するべきかを考察することである。

しかし、大学教育とひとくくりにしてしまっただけでは、その守備範囲があまりにも広すぎる。結局は、何かを議論したようで、実は何も議論をしていないということになりかねない。そこで、本研究では、すでに多くの大学で急速に取り入れられている「キャリア教育」という観点から、大学教育のあり方について議論を深めていく。

では、なぜキャリア教育なのか。それは、このアメリカから輸入された考え方が広まったのが、我が国の高等教育ユニバーサル化の展開とほぼ同じ動きをしてきたと考えられるためである。

日本の高等教育進学率は1999年に概ね50%に達し、ユニバーサル化に突入した。こうした高等教育のユニバーサル化にともない、大学入学者の多様化が進み、今日においてもその傾向はなお進んでいる。同じ年に西村（1999）らによる『分数のできない大学生』が出版され、大学生の学力低下をめぐる諸問題は、マスメディア、大学関係者、および社会においても格好の話題となった。しかし、問題は学力低下だけに収斂するほど単純ではなく、学生の学ぶ意欲の低下、職業観・勤労観の希薄さ、大学生活への不適応、友人や教員との人間関係が円滑に結べない、クラブ・サークル活動への参加率の低下など諸相において、さまざまな現象が顕著化してきた。とりわけ、ユニバーサル化の波を直接かぶる私立大学においては、多様化した学生をいかに教育し、教育上の効果を上げるかは、学生募集の課題とともに不可欠な戦略でもある。

このような状況のなか、1999年（平成11年）12月の中央教育審議会答申「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について」（以下「接続答申」）において、文部科学行政関連の審議会報告として初めて「キャリア教育」という用語が登場した。同審議会の基本テーマは、答申の名称が示すとおり、各学校段階における接続をいかに改善するかに置かれていたが、さらに学校教育の最終段階に

おける接続、つまり「学校教育と職業生活との接続」の改善も視野に入れられることになった。

当時、既に、若者のフリーター志向の広がりや無業者の増加、高水準で推移する就職後の早期離職等「学校から職業への移行」に関わる課題は社会問題となりつつあり、学校教育における接続の改善を図るに当たっては、卒業後の職業生活を視野に入れた接続全体の在り方を検討する必要がある。後の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方」（文部科学省 2000）によって、「（キャリア教育を）大学の教育課程全体の中に位置づけて実施していく必要がある」と、高等教育段階でのキャリア教育の必要性が提言された。

これらの答申が出されるのと前後し、日本の大学においてもキャリア教育の導入が急速に広がっていった。その背景にあったのは、答申にもある通り「学校教育と職業生活との接続」ないし「学校から職業への移行」が、量的にも質的にも極めて困難な局面を迎えていたことにある。その状況は、「接続答申」に次のように盛り込まれている。

「新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では、進学も就職もしないことがあきらかな者の占める割合が約 9 % に達し、また、新規学卒者の就職後 3 年以内の離職も、労働省の調査によれば新規学卒者で約 47 %、新規大卒者で約 32 % に達している。こうした現象は、経済的な状況や労働市場の変化などにも深く関係するためどう評価するかは難しい問題ではあるが、学校教育と職業生活との接続に課題があることは確かである。学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。キャリア教育の実施にあたっては、家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。」

ビジネス系雑誌で「大学就職力」「就職に有利な大学」「役に立つ大学」等の特集が頻繁に取り上げられることに象徴されるように、今や、受験生やその親、高等学校の教員が、大学を選ぶ際の重要な基準の 1 つとしているのは、まぎれもなく「就職実績」である。すでに受験生から「選ばれる側」となった大学にとっては、就職実績をいかに高めるかは、学生募集の広報戦略においても、極めて重要な要素となっている。

さらに、90 年代に入り、就職環境が厳しくなるにつれ、大学生は、より高くなった採用のハードルを越えるためには、あらためて個々人のキャリア選択を問われるようになり、キャリア意識を高める必要に迫られてきた。そして、大学生の、働くことへの関心や意欲、態度、目的意識、責任感等、広い意味での勤労観や職業観の未熟さをはじめ、コミュニケーション能力や対人関係能力、基本的マ

ナー等、職業人としての基礎的資質・能力の低下を指摘する声は、これまでに大きく厳しいものとなった。

このような状況をうけて、これまで大学3年次になってから始めてきた就職指導ではもはや対応しきれず、1、2年次から「キャリア教育」と呼ばれるものが一気に導入されはじめた。

しかし、いまだ大学における「キャリア教育」は混沌としている。文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」の1テーマである「実践的総合キャリア教育の推進」は申請数、採択数ともに、他のテーマに比べ、その占める割合が最も大きい。しかし、採択された大学の取り組み事例を見れば見るほど、大学におけるキャリア教育とはいったい何なのか、という問いが深まるばかりである。それぞれの大学が目標を立て、思い思いのスタイルで工夫を凝らしながら取り組んでいることは、大学教育の改善の一助につながるであろう。しかし、現時点で聞こえてくるのは、「わが大学はこんなことをしてみました」という宣伝ともとれる事例報告が多く、その取り組みの結果どのような教育成果が生まれたのか、そのための効果検証としてどのような成果指標を設定したのか、といった科学的な実証報告はほとんど見当たらない。誤解を恐れずに言えば“やりっぱなし”である。依然として「キャリア教育」の概念について十分に共通理解が得られているとはいいがたく、大学により、関連している人により、あるいはまた、立場によって、そのとらえ方が異なっており、したがって意味するところもまちまちである。現状がつかめていないだけに、その有効性についても、抱える問題性についても、さらにはその改善策についても検討ができない。実証的な検証がないまま、キャリア教育の実施だけが急速に広がっている状況である。PDCA サイクルに例えれば、Check と Action がすっぽり抜け落ち（もしかすると Plan すらないかもしれない）、Do だけというのが現状であろう。

効果に関する科学的研究のないままキャリア教育が広がれば資源の無駄遣いになるだけでなく将来の労働力（人的資源）の質にもかえって悪影響を及ぼしかねない。逆に経験から学んで比較的優れたキャリア教育の方法が発見できれば職業への態度をしっかりともち職業基礎能力のある若年労働力を準備することにもなるであろう。高等教育段階におけるキャリア教育の実証的な先行研究が少ないことから、本研究はごく第一歩を踏み出すだけのものになる危険性もあるが、それだけの意義があると考えこのテーマを設定した。

## （2）高等教育段階におけるキャリア教育の日本的特徴

ユニバーサル化とともに広がってきたキャリア教育の導入背景を簡単にレビューしてきたが、ここで日本の高等教育段階におけるキャリア教育の展開として特徴的と思われる点を述べておきたい。

R.スイング（2003）によれば、アメリカの大学では1970年代に「人生とキャリア・プラン」といったキャリア・ディベロップメント関連の授業科目が人気を集めていた。当時のアメリカにおけるキ

キャリア教育は、1960年代の産業・経済、青少年の労働価値の変化、若年層の失業・雇用の悪化という社会的な背景があり、もはやそれまでの学校教育では対応しきれない状況に陥っているという社会背景に根ざしていた。これらの課題を打開するためには、単に職業教育の改革にとどめず、広くアメリカ教育全体の改革の枠組みとして「キャリア教育（career education）」が核となり展開された。

アメリカにおけるキャリア教育は、職業教育を1つの主要な柱としてアメリカの教育全体を改革する運動であった。その出発点は、すでに広く知られていることであるが、アメリカ連邦教育局第19代長官P.S. マーランドが、単に職業教育の改革にとどめず、広くアメリカ教育全体の改革の枠組みとして、「職業教育（vocational education）」を「キャリア教育（career education）」と呼び改め、この教育の意義と必要性を訴え、1971年1月、全国中等学校長協力大会の席上、次のように述べたことがはじまりである。

「アメリカ教育の最大の欠点は、学校長の教育姿勢であり、教育計画、教育内容の分化、陳腐化であり、教育成果の低下である。もっとも悲しむべきその例は、知的な教育と職業的な教育との分離である。それを改める第1段階として、われわれ教育者が、職業教育を Vocational education というのをやめ、以後 Career education ということを提案する。」

そして、「キャリア教育とは、初等、中等、高等、成人教育の各段階で、それぞれの発達段階に応じてキャリアを選択し、その後の生活の中で進歩するように準備する組織的・総合的教育」と定義した（K・B ホワイト 2005）。

この運動が起こったもっとも直接的な原因は、若者の失業率の急増である。産業・社会変化のなかで、学校を卒業しても就職に役立つ職業能力が身についていなかったり、進路を選べない若者が急増したことから、学校教育への批判が高まり、さまざまな改革が試みられた。しかし、遅々として成果をあげられなかった。知識と労働、教育と職業、学校と社会の乖離が拡大することとなり、これらの教育課題を打開し、学校の新生や進路指導の充実を図る有力な方策として、家庭、地域、学校、行政等四者の協力体制による「キャリア教育（運動）」が始められたのである。

しかし、1980年代以降は、キャリア系科目から初年次教育（First Year Experience）に取って代わられた。その理由は、学生の「動機づけの低下」にあると考えられている。“失われた10年”という不況のどん底に陥った当時のアメリカで、キャリア・プランを考えることに燃えることができない学生が増えたことが、初年次教育への関心の高まりの契機となった。

不況下にあって、必ずしも自分の能力に自信を持ち得ない学生にとって、自分のキャリアに夢や希望をもつことが難しい状況を迎え、学生たちが一定のキャリア志向をもっていることを前提としたキャリア・ディベロプメント型の授業では魅力を感じなくなってきた。人生に対する前向きな動機づけがあればこそ、キャリア・プランを立て、その目標に向けて努力することも可能である。しかし、必要性や意欲を感じない学生には効果があがらない。キャリア・プラン以前に、人生に対する夢や目標

を持たせ、学習への動機づけを行うことに取り組まなければならない。そうした期待に応える教育内容・方法として注目され、普及が進んだのが初年次教育である。(R.スイング 2003)。

そしてすでにユニバーサル化を迎えつつあったアメリカでは、学生の多様化、学習動機の欠如、退学の防止 (retention 率を高める) といった課題に直面していた。これらの課題に対応するために開発された教育プログラムが初年次教育だったのだ。

このように、アメリカでは時間差をもって発生した雇用を中心とした若年者問題とユニバーサル化による学生多様化という2つの課題が、日本においては1990年代に入り、ほぼ時期を同じくして現れてきた。大学が、この若年雇用の問題と学生多様化という2つの課題に同時に直面したという点に、日本的な特徴があるといえよう。高等教育段階のキャリア教育がいまだ混沌としている理由として、このような背景によるところが大きいと考えられる。

### 3. 研究の方法

#### (1) 分析の枠組み

本研究の分析的な枠組みとしては、第一に、大学入学時の学生の意識や態度といった特性が、進路選択、より具体的には就職活動にどのような影響を及ぼしているのかについて明らかにすることである。第二に、もし何らかの影響を及ぼしているのであれば、どのような特性であるのか。そして第三に、そのような特性があるとするならば、大学としてどのような教育を提供すべきなのか、という観点から分析を進める。

本研究で扱うデータは、学生の主観的な判断に依拠する複数の変数である。大学教育の成果指標としては、知識・技能を設定することが多く、学生の意識や態度といった特性に関する変数はあまり設定されてこなかった。その理由としては、そもそも意識や態度が客観的に測定できるのか、という成果指標としての妥当性が疑わしいことがあげられる。さらに、それらの特性に影響を及ぼすのが、大学教育の中心をなす正課授業というよりは、クラブ・サークル活動やアルバイトといった正課外活動の影響が少なくないことが予想され、正課外活動の影響が大きければ大きいほど、大学として組織的、体系的に介入することが困難となり、大学教育の改善への貢献には限界があると考えられてきたためである(葛城 2006)。

知識・技能を大学教育の成果指標として設定したとしても、大学教育と職業との関連性が強ければなんら問題はない。しかし、少なくとも現時点の日本においては、大学教育で得られた知識や技能と職業生活で求められているそれとは乖離しているのが現状である(小方 1998)。また、最近相次いで示されている厚生労働省「若年者就職基礎能力」、経済産業省「社会人基礎力」、経済団体からの提言等を見ても、産業界から求められている能力要件は、知識・技能といったもの以上に、意識や態度といった特性面に焦点をあてたものがほとんどである。そのため、学生が持ち合わせている意識や態

度といった特性面を大学教育の成果指標として捉える視点はとても重要である。

また、意識や態度特性に着目することは、大学の戦略という視点からも重要であろう。つまり、知識や技能といった基礎的な学力を前提にしている限り、その変容は大学入学以前の学習レディネスに依拠する可能性が高い。しかし、意識や態度はそれに影響される可能性があまりない。そのため、特定の態度特性と学習あるいは就職との関連が明らかになれば、大学側は学力だけではなくそうした特性面を入学時の判断材料として考えることができるであろうし、すでにそうした動きは徐々にではあるが現われつつある。特に入学者を学力で選別できない大学においては、こうした特性をもつ学生を積極的に入学させ、その向上を図ることで、結果的に就職率の増加につなげるという可能性もある。そのような意味で、学生募集の重要な戦略として考えても、態度特性の変容を大学教育の重要な成果指標として設定する視点には十分意義がある（葛城 2006）。

## （２）分析の方法

本研究では、京都産業大学の学生を対象とした２種類の調査（パネル調査）から得られたデータを使用し、分析を行う。１つは、2002年４月の入学時に実施した調査（以下、「入学時調査」）である。もう１つは当該学生が４年次になった2006年１０月に実施した調査（以下、「４年次調査」）である<sup>1)</sup>。

入学時調査データと４年次調査データを氏名、学籍番号をキーとして接続できたもの1,345名の回答を有効サンプルとした。それぞれの調査実施にあたって配布した調査票数が正確に把握できていないため、正確な回収率は算出できないが、調査対象は基本的に当該学年の全学生を対象としていたため、その学生数を母集団とした際の擬似回収率は37％である。サンプル構成は、図表Ⅲ－１の通りである。

入学時調査と４年次調査は、それぞれ個別に調査目的が設定されており、パネル調査を前提した設計とはなっていない。また、本研究の調査結果は、あくまでも京都産業大学の学生から得られたデータのみを分析しているため、分析結果を一般化して日本の大学生全般について論じる際には十分に慎重になる必要がある。しかしながら、この種の調査研究は我が国においていまだ少ないことを勘案すれば、今後の学生調査、大学教育の成果指標の可能性を探るうえからも貴重なデータであると考ええる。

図表Ⅲ－１ サンプル数の構成

	男	女	合計
経 済	198 (84)	38 (16)	236 (17)
経 営	196 (70)	84 (30)	280 (21)
法	245 (73)	90 (27)	335 (25)
外国語	63 (33)	127 (67)	190 (14)
理	79 (85)	14 (15)	93 (7)
工	81 (87)	12 (13)	93 (7)
文 化	37 (31)	81 (69)	118 (9)
合 計	899 (67)	446 (33)	1,345 (100)

※カッコ内の数字は％



### (3) 分析結果

#### a) 諸活動に関しての自己評価

入学時に力を入れようと思っていた大学での諸活動の取り組みについて、実際にはどうであったのか。入学時の意欲と4年次での自己評価との関連をみたものが図表Ⅲ－2である。

大学生活における諸活動として、入学時調査と4年次調査で共通している項目は、「大学での（専門的な）勉強」「資格取得のための勉強（準備）」「クラブ・サークル活動」「友だち（や恋人）との付き合い」「アルバイト」の5つである。

入学時調査では、「あなたが大学生活の中で力を入れたいことは何ですか」という大学生活を展望する質問を設定し、「そう思う」から「そう思わない」の5段階で回答を求めている。4年次調査では、「あなたは大学生活のあいだに、次のことをどれくらい熱心に行いましたか」という振り返り質問をし、「とても熱心だった」から「まったく熱心ではなかった」の4段階で回答を求めている。

それぞれの調査の回答状況から次の4つに分類した。入学時調査で「5：そう思う、4：ややそう思う」をH、「3：どちらともいえない～1：そう思わない」をLとした。同様に4年次調査でも「4：とても熱心だった、3：まあ熱心だった」をH、「2：それほど熱心ではなかった、1：まったく熱心ではなかった」をLとした。HHは、入学時で力を入れていこうと思い、4年次でも熱心に取り組んだと自己評価している回答パターンであり、LLはその逆である。LHは、入学時にはあまり力を入れようと思っていなかったが、4年次では熱心に取り組んだと自己評価している回答パターンで、HLはその逆である。

まず、HHは、入学時点で力を入れていこうと思い、4年次でも熱心に取り組んだと自己評価をしているため、入学時の思いを実際に達成できたというポジティブな認識を持っていると考えられる。「大学での勉強」に対しては、6割の学生がそのような回答をしている。大学での勉強を通じて実際に身に付けたであろう内容やレベルに濃淡はあろうが、学生の達成感や満足感はそれなりに高いはずである。反面、「大学での勉強」に関して3割の学生が、入学時には力を入れていこうと思っていたにもかかわらず、4年次では熱心に取り組めなかったと自己評価している。その理由を安易に求めることは避けたいが、さまざまに絡みあったその要因を丁寧に探ることは教育提供側の大学にとって極

図表Ⅲ－2 諸活動に関する自己評価

	HH	LH	HL	LL	合計
大学での勉強	796 (60.6)	83 (6.3)	378 (28.8)	56 (4.3)	1,313 (100)
資格取得の勉強	338 (25.8)	39 (3.0)	732 (56.0)	199 (15.2)	1,308 (100)
クラブ・サークル活動	529 (40.5)	137 (10.5)	367 (28.1)	274 (21.0)	1,307 (100)
友達との付き合い	1008 (76.8)	74 (5.6)	178 (13.6)	53 (4.0)	1,313 (100)
アルバイト	587 (44.7)	276 (21.0)	218 (16.6)	232 (17.7)	1,313 (100)

めて重要なことである。「大学での勉強」に力を入れようと思っている学生のその思いを達成させるためには、そうなるための学習経験が必要である。この学習経験の前提条件は、大学側がどのような教育を提供するかによることが決定的に大きい。学生自身に左右される学習経験を、教育提供側が全て保証することは難しい。しかし、大学進学率が5割を超え、学生の自主性のみに依拠した学習の成立が難しくなっている今日、大学側が実際の学習経験までを保証していくことは、以前よりも重要である。

次に「資格取得の勉強」を見ると、最も多いのがHLで6割弱となっている。入学時には資格を取得しようと思っていながらも、実際にはそれほど取り組まなかったという傾向である。その理由として考えられることは、入学時点では、「資格取得」そのものについてそもそもよく理解しておらず、あまり深く考えることなく“とりあえず資格でも取っておこうか”という、ステレオタイプの意識からの回答である可能性が高いということだ。

しかし、もしそうであったとするならば、それはそれで憂慮もある。今日、資格取得を受験生集めの“売り”にしている大学も少なくない。この調査結果からも実際に入学時では、資格取得の意欲は高い。しかし現実には半数以上の学生が取り組んでいない。そこをどう考えるかだ。大学側が提供する資格取得と学生側のニーズが合っていなかったのか、学生が資格取得の意味をよく理解し資格を取ることを止めたのか、資格は取得したかったけれども、難易度、経済的負担等で諦めたのか、どのような理由があったのか。そこを考えなければ、大学教育の中に資格取得というプログラムをどのように位置づけるのか、その根底の認識を誤ることになりかねない。資格取得が単なる学生集めの宣伝文句だけになっているのであれば本末転倒である。

「友だちとの付き合い」は、8割弱の学生はHHである。大学生活でもっとも身近であり、大きな存在を占める友人との人間関係は順調であるといえよう。しかし、割合としてはそれほど高くはないが13.6%がHLである。この学生群は、入学時に友だちづくりに決して無関心でないことを考えると、やはり、どこかのタイミングで友だちづくりにつまづいたと考えられる。友人関係は大学生活と密接に関わっているため、何らかの手立てが必要であろう。

## b) 「入学理由」と「大学での勉強」との関連

入学時調査では、「あなたが今の大学や学部に入學を決めたのはなぜですか」という質問を設定し、23の入学理由の中から大きな理由であったものを5つ回答させている。その回答のうち、「自分が学びたい授業がある」「語学教育が充実している」「コンピュータ教育が充実している」「少人数教育が充実している」「有名な教授、優秀な教授陣がいる」「資格取得が充実している」という、積極的な意味を含んでいる考えられる理由を1つでも選んでいる場合を「積極的」グループ、1つも選んでいない場合を「非積極的」グループとして分類した<sup>2)</sup>。それぞれのグループと「大学での勉強の取り組み」

図表Ⅲ－３ 「入学理由」と「大学での勉強」

			「大学での勉強」取り組み				合計
			HH	LH	HL	LL	
入学理由	積極的	人数	593	36	251	28	908
		%	65.3%	4.0%	27.6%	3.1%	100.0%
	非積極的	人数	203	47	127	28	405
		%	50.1%	11.6%	31.4%	6.9%	100.0%

の関連を表したのが図表Ⅲ－３である。

「積極的」→「LL」という学生群（「積極的な理由を持って入学し」「大学での勉強にも力を入れよう」と思い」「実際に熱心に取り組んだと自己評価」した学生群）は65.3%と、「非積極的」→「LL」群と比べ割合は高い。しかし、注目すべきは、むしろ「非積極的」→「LL」群が51.1%と半数もいることの方ではないだろうか。積極的な入学理由を持たずに入学してきた学生であっても、その半数は「大学での勉強」に力を入れようと思い、実際に力を入れたと回答している。LH（11.6%）も合わせると「非積極的」の6割にあたる学生が、「大学での勉強」に熱心に取り組んだと回答している。

積極的な入学理由を持たずに入学してきた学生であっても、それが例え「とりあず」という漠然とした程度であるかもしれないし、そのような意欲が全く感じ取れないかもしれないが、少なくとも学生本人は「力を入れていこう」と考え、実際に「力を入れた」と認識している。

しかし一方で、「積極的」「非積極的」ともに、「大学での勉強」に力を入れようと思いながらも、実際には取り組まなかったと回答しているHLの学生が約3割いる。この数値が意味することは、学生の学習意欲というのは、基本的に極めて不安定であるということだ。これは、金子（2007）が類型する「暫定パターン」と同じ傾向を示しているといえよう。「暫定パターン」とは、大学教育の意味について必ずしも明確な位置づけをもたず、暫定的な選択として入学してくる学生たちである。こうした学生は、主体的に学習に参加しないから、教育から受けるインパクトも必ずしも大きくなり得ない。しかし、こうした学生であっても、所定年限で卒業することは重要であり、単位の履修や卒業という形式的な側面においては勤勉であることもあり得る。そして、このタイプの学生に対しては、逸脱を避けるために、より「親切」に、あるいはより「強力」な教育環境を形成することが必要である。大学教育への導入がスムーズにいかなければ、恐らく、あっという間に大学教育から外れていってしまう可能性が高い学生タイプである。

このタイプの学生は、今後着実に増えていくであろう。もちろん、積極的な意味づけを持って入学してくる学生を多く確保できるにこしたことはない。しかしもはやそれはほとんど不可能といってよい。ユニバーサル化とそれに伴う学生多様化が進めば、むしろ積極的な意味を持たない学生の方が多数となる。

しかし、この調査データからも明らかな通り、必ずしも積極的な理由を持たずに入学してきた学生であっても、「大学での勉強」に力を入れようと思い、現に取り組んだと自己評価している学生が少なからず存在している。HL 学生の割合は、「積極的」(27.6 %)であっても、「非積極的」(31.4 %)であっても、その割合にそれほど大きな違いはないことを考えると、大切なことは、入学理由の如何に関わらず、いかに大学教育へスムーズに導入し、大学での学びへ動機づけし、それを持続させるかということである。非積極的な学生ばかりが入学するからといって悲観する必要など全くない。

### c) 入学時と4年次での回答傾向の相違

入学理由について、入学時調査と4年次調査で同じ主旨の質問が設定されている。回答者が同一であれば、入学時であろうと4年次であろうと同じ回答をすると考えられそうだが、実際には異なる回答傾向となっていた。

入学時調査では、前述の通り、入学を決めた主要な理由を5つ選択してもらい、選択項目に応じて「積極的」と「非積極的」に分類した。4年次調査では、「あなたが今の（または、現在通っている）大学への進学を決めた件」について、「目的はあまり考えずに、とりあえず大学に進学してみようかと思った」という質問を設定し、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4段階で回答を求めている。なお、この質問は逆転項目であるため、「まったくあてはまらない」の順から積極的な意味合いが高くなる。

図表Ⅲ－4 から分かるように、入学時に積極的な理由を持っていたからといって、4年次でも同様の理由づけをしているとは限らない。4年次に「まったくあてはまらない」を回答している学生のうち77.5%の学生が、入学時にも積極的な回答傾向を示している。しかし、「あまりあてはまらない」「まああてはまる」「よくあてはまる」と積極的な度合いが弱まるにつれ、入学時での「積極的」と「非積極的」の割合が接近してくる。4年次で目的をあまり考えずに進学してきたと回答している学生の

図表Ⅲ－4 入学時・4年次での「入学理由」の相違

			入学理由		
			積極的	非積極的	合計
目的はあまり考えずに、 とりあえず大学に進学 してみようと思った	まったくあてはまらない	人数	193	56	249
		%	77.5%	22.5%	100%
	あまりあてはまらない	人数	281	96	377
		%	74.5%	25.5%	100%
	まああてはまる	人数	306	172	478
		%	64.0%	36.0%	100%
	よくあてはまる	人数	131	105	236
		%	55.5%	44.5%	100%

うち、55.5%の学生は入学時では積極的な理由を選択していたのである。どちらも入学理由を聞いているわけだが、入学時調査ではまさに入学時点での考えを聞き、4年次調査では、入学時である3年前まで振り返っての回答となっている。同一人物の回答であっても、それを“いつ”質問するのかによって、回答が変わるということだ。これは、学生調査をする際の大変重要な知見といえる。今回の調査のように、振り返って過去のある時点での意識や態度を問う場合、その回答は、回答時点での環境や状態に依存し、意味づけが変わる可能性が高いということである。回答時点での回答者が、大学教育に対して何らかのネガティブな感情や認識を持っていれば、その感情に影響され、実際の入学時での意識とは異なった回答を選択する可能性が十分にあり得るということだ。学生調査や卒業生調査においては、この点に慎重になり調査分析を実施する必要がある。

#### d) 卒業後希望進路と決定進路との比較

次に、入学時に希望をしていた卒業後の進路と、実際に決定した進路先とを比較してみる。入学時調査では、「現時点で、大学卒業後、どのような進路を考えていますか」という質問を設定し、「1. 一般企業への就職（業種・職種などもある程度特定）」「2. 一般企業への就職（業種・職種などは未定）」「3. 公務員や教員」「4. 大学院進学」「5. まだあまり考えていない」「6. その他（家業など）」から1つを回答させている。

4年次調査では、「現時点で来年4月以降に予定している進路は何ですか」という設問に対して、「1. 民間企業へ内定（正社員として）」「2. 民間企業へ内定（新卒派遣／契約社員として）」「3. 公務員／教員へ内定（正職員として）」「4. 公務員／教員へ内定（非常勤／臨時職員として）」「5. 自営業／家業を継ぐ」「6. パート・アルバイト」「7. 専門学校へ進学」「8. 大学院へ進学」「9. 留年」「10. 未定」「11. その他」の中から回答を求めている。この入学時と実際の進路先の比較が図表Ⅲ－5である。

「民間企業へ正社員として内定」した学生が、入学時点で考えていた希望進路先を見ると、「一般企業（業種・職種は未定）」が29.4%と最も多く、次いで「一般企業（業種・職種もある程度特定）」22.8%となっている。民間企業へ就職をしている学生の多くは、入学時から同じように考えていたことが窺える。

しかし、進路決定先「未定」で見ると、「一般企業（業種・職種もある程度特定）」が「その他（家業など）」を除いて最も低い割合となっている。入学時に一般企業に就職を希望し、なおかつある程度の業種や職種を特定している学生であっても、実際に内定した企業は、それとは違っている可能性は大いにありうるし、むしろそれが普通であろう。入学時に「一般企業（業種・職種もある程度特定）」を選んだことの意味は、卒業後の進路をそれだけ深く考えていたという「真剣さの度合い」の証であると考えられよう。「大学を卒業したら就職する、あるいは、しなくてははいけない」という強い意識

図表Ⅲ－５ 「卒業後希望進路」と「決定進路」

			入学時の希望進路						合 計
			一般企業への就職 (業種・職種などもある程度特定)	一般企業への就職 (業種・職種などは未定)	公務員や教員	大学院進学	まだあまり考えていない	その他 (家業など)	
4 年 次 の 決 定 進 路	民間企業へ内定 (正社員として)	人数 %	194 22.80%	250 29.40%	154 18.10%	56 6.60%	173 20.30%	24 2.80%	851 100.00%
	民間企業へ内定 (新卒派遣/契約社員として)	人数 %	4 16.00%	9 36.00%	3 12.00%	1 4.00%	8 32.00%	0 0.00%	25 100.00%
	公務員/教員へ内定 (正職員として)	人数 %	2 5.10%	2 5.10%	27 69.20%	1 2.60%	7 17.90%	0 0.00%	39 100.00%
	公務員/教員へ内定 (非常勤/臨時職員として)	人数 %	3 18.80%	0 0.00%	9 56.30%	2 12.50%	2 12.50%	0 0.00%	16 100.00%
	自営業/家業を継ぐ	人数 %	0 0.00%	1 33.30%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	2 66.70%	3 100.00%
	パート・アルバイト	人数 %	2 22.20%	0 0.00%	3 33.30%	0 0.00%	2 22.20%	2 22.20%	9 100.00%
	専門学校へ進学	人数 %	8 29.60%	7 25.90%	4 14.80%	3 11.10%	3 11.10%	2 7.40%	27 100.00%
	大学院へ進学	人数 %	3 7.50%	2 5.00%	7 17.50%	22 55.00%	5 12.50%	1 2.50%	40 100.00%
	留 年	人数 %	9 18.80%	5 10.40%	15 31.30%	1 2.10%	16 33.30%	2 4.20%	48 100.00%
	未 定	人数 %	21 10.40%	53 26.40%	50 24.90%	23 11.40%	46 22.90%	8 4.00%	201 100.00%
	その他	人数 %	8 22.20%	6 16.70%	11 30.60%	4 11.10%	6 16.70%	1 2.80%	36 100.00%

を持っていたとことの現れである。その「真剣さの度合い」が高い分、4年次での進路先「未定」という割合が低いことにつながっていると思われる。

次に入学時での回答「まだあまり考えていない」に着目してみたい。この回答の割合が高くなっている決定進路先は、「民間企業への内定（新卒派遣/契約社員として）」（32.0％）と「留年」（33.3％）の2つである。

「民間企業への内定（新卒派遣/契約社員として）」は、その合計数が25名と少ないので、一概にその関連を述べることは避けたい。ただし、留意すべき傾向として、新卒派遣や契約社員としての就職は、正社員としての就職に比べると、一般的には容易であると捉えられ、「まだあまり考えていない」学生は、入学時には、文字通り卒業後の進路をあまり考えておらず、その後もそれほど考えることなく就職活動時期を迎え、結果として新卒派遣や契約社員といった入職形態に至ったとも考えられる。

もう一方の「留年」については、卒業後の進路を考えることなく大学生活を送り、「大学での勉強」にも取り組むことなく、卒業できないという状況になったのであろう。

どちらの場合も、入学時に「まだあまり考えていない」としても、現実の進路選択を迎える時期までには、少なくとも何らかの卒業後の進路を考えさせる作業が必要である。このタイプの学生の就職活動については、恐らく取り組んでいないか、取り組んでいたとしても低調であることが十分に予想される。社会への移行支援が最も必要としている層であると思われる。

## e) 内定状況を規定する要因

学生の意識や態度といった特性が、内定状況にどのように影響を及ぼしているのかを、重回帰分析によって明らかにしたい。従属変数には、就職の内定状況を、独立変数には、学生の属性、入学時の意識・態度に関する変数を用いる。変数の詳細は図表Ⅲ－6の通り<sup>3)</sup>。

図表Ⅲ－7は重回帰分析の結果を示したものである。内定状況を規定している変数として有意であったものは「『大学での勉強』に対する自己評価」と入学時での「卒業後の希望進路」である。裏を返せば、この2変数以外は、内定状況にあまり影響を及ぼしていない。

このことが示唆していることは、大学教育がいかに重要な意味をもっているかということだ。「大学での勉強」に対する自己評価が内定状況を規定するということは、まさに大学教育の根幹がかかわるといってもいい。また、入学時に持ち合わせている意識や態度がそのまま就職活動まで維持されるのではなく、その後の大学生活におけるさまざまな経験によって変容するということでもある。

「大学での勉強」に熱心に取り組んだということは、知識や技能を身につけたということも大事であろうが、それよりもむしろ、大学生活の全体についてポジティブな意識、姿勢をもって過ごしたということを意味する代理変数であると解釈できる。大学生活に対して前向きな取り組みをしてきたのであれば、就職活動に対しても前向きに取り組んだであろう。月並みな表現ではあるが、“充実した”大学生活を送った学生群と捉えることができる<sup>4)</sup>。

内定状況を規定していたもう1つの変数は「卒業後の希望進路」である。これは、前述の「d) 卒業後の希望進路と決定進路の比較」にある通り、進路先を具体的に考えているということは、それだ

図表Ⅲ－6 重回帰分析に使用する変数

従属変数	
就職の内定状況	: 「民間企業へ内定（正社員として）」 「公務員／教員へ内定（正社員として）を1 「未定」を0
独立変数	
I 学生属性	
性別	: 男なら1 女なら0のダミー変数
所属学部	: 経済、経営、法、外国語、理、工、文化についてそれぞれダミー変数を作成
II 入学時意識・態度	
進路成熟度	: 「非常にあてはまる」=4から「まったくあてはまらない」=1までの回答得点の合計
社会的強み	: 下位の13尺度の得点から算出された偏差値
基礎学力	: 「日本語理解」「英語運用」「数的処理」の総合得点から算出された偏差値
入学理由	: 「積極的な理由」なら1 「非積極的な理由」なら2
「大学での勉強」自己評価	:
「資格取得の勉強」自己評価	:
「クラブ・サークル活動」自己評価	: 「HH」から「LL」についてそれぞれダミー変数を作成
「友だちづきあい」自己評価	:
「アルバイト」自己評価	:
卒業後の希望進路	: 「一般企業への就職（業種・職種などもある程度特定）」から「その他（家業など）」まで それぞれにダミー変数を作成

け進路について真剣に考えているということ  
を意味しており、「卒業したら絶対に就職  
をしたい、もしくはしなくてはいけない」  
という卒業したら就職するのが当たり前と  
いう強い意識が形成されているということ  
であろう。公務員や教員を除けば、入学時  
に希望をしていた業種や職種にそのまま就  
職していくということは現実的ではないた  
め、入学時点で影響してくるのは、業種・  
職種を具体的に理解し進路先を決めている  
ということではなく、「卒業したら就職をす  
る」という強い意識が、実際に内定状況に  
反映されていると考えられる。

図表Ⅲ－７ 内定状況に関する重回帰分析

Ⅰ 学生属性	
性別	-0.035
所属学部	-0.040
Ⅱ 入学時意識・態度	
進路成熟度	-0.084
社会的強み	0.034
基礎学力	-0.011
入学理由	0.007
「大学での勉強」自己評価	0.100 **
「資格取得の勉強」自己評価	0.050
「クラブ・サークル活動」自己評価	0.018
「友だちづきあい」自己評価	0.088
「アルバイト」自己評価	0.041
卒業後希望進路	0.088 *
調整済みR <sup>2</sup>	0.029
F値	3.680 ***

\*\*\*p&lt;0.001 \*\*p&lt;0.01 \*p&lt;0.05

#### f) 意識・態度の相関

内定状況に関する重回帰分析では、「大学での勉強」に対する自己評価と「卒業後の希望進路」が規定する変数であった。では、他の意識や態度は、相互にどのような関連性をもっているのか。その相関を示したものが図表Ⅲ－８である。相関係数を見ると、変数相互で弱く広くつながっていることが分かる。それぞれの意識や態度が個別に存在するのではなく、相互に影響を及ぼしている。「大学での勉強」を見ても、「進路意識成熟度」「社会的強み」「基礎学力」「資格取得の勉強」「卒業後の希望進路」と相関がある。つまり、大学での勉強に熱心に取り組むためには、大学での勉強それだけに向かわせるのではなく、他の意識や態度を同時に高めることが必要である。

#### g) 考察

入学時調査と４年次調査のデータから、意識や態度という特性面と就職との関連を検証してきた。この分析によって得られた知見として以下の３点をあげておく。

１つめとしては、キーワードとして浮かんできたのが「大学での勉強」である。大学での勉強によって、どのような知識・技能を具体的に身につけたのかは、今回の調査では分析対象としなかった。しかし、その背後にある、「力を入れて取り組もうと思ひ、実際に熱心に取り組めた」という学生自身の自己評価が高いことが、内定状況に影響を与えていたことが明らかとなった。そこで、大学での勉強とキャリア教育のつながりについて考えてみたい。

重回帰分析の結果、入学時点での「進路成熟度」や「社会的強み」という、就職で有利になるであ



図表Ⅲ－８ 意識・態度の相関

	進路成 熟度	社会的 強み	基礎学力	入学理由	大学で の勉強	資格取得	クラブ・ サークル	友達づ きあい	アルバ イト
社会的強み	.51 **								
基礎学力	.08 **	.06 *							
入学理由	.15 **	.10 **	.06 *						
大学での勉強	.10 **	.09 **	.10 **	.17 **					
資格取得の勉強	.13 **	.11 **	.08 **	.08 **	.18 **				
クラブ・サークル活動	.07 **	.14	-.13 **	.04	-.02	-.07 **			
友達づきあい	.11 **	.17	-.07 **	.02	.04	.08 **	.29 **		
アルバイト	.01	.09 **	.04	-.08 **	.00	.03	-.06 *	.17 **	
卒業後進路	.16 **	.10 **	-.01	.07 *	.08 **	.07 *	.05	.09 **	.11 **

\*\* 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

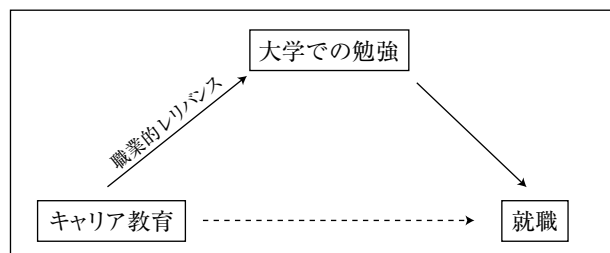
\*相関係数は 5% 水準で有意 (両側)

ろうと思われる意識や態度は規定変数とはならなかった。では、それらの特性は就職と関係ないのか。答えは否である。

キャリア教育は、3 年次、4 年次といった就職活動の学年だけではなく、1 年次から取り組んでいこうというのが多くの大学で主流となっている<sup>5)</sup>。進路意識や社会的な強みといった、キャリア教育が中心的に扱おうとする能力は、1 年次、2 年次という段階においては、直接的に就職に影響を及ぼすということではなく、それらを高めることによって、「大学での勉強」に熱心に取り組むことに向かわせ、結果的に就職にも影響を与えるということである。つまり、キャリア教育によって、「大学での勉強」に職業的レリバンスをもたらすことで、熱心に取り組ませることに作用するということだ(図表Ⅲ－9)。もちろん、3 年次からの就職活動段階においては、進路意識が高く、職業を理解し、社会的な強みが高まっていることは、直接的に就職に好影響を及ぼすであろう。しかし、それはキャリア教育ではなく、従来の就職指導での役割である。

しかし、キャリア教育が「大学での勉強」に職業的レリバンスを与えるだけでは、学生が熱心に取り組むというわけにはいかないであろう。「大学での勉強」に力を入れようと思っている学生が、4 年時に「熱心に取り組めた」という自己評価を持たせるためには、当然のことであるが、「持たせるような」学習経験をさせなくてはならない。この学生の学習経験の前提条件は、大学側がどのような教育を提供するかによることが大変重要である。学生自身の行動にも左右される学習経

図表Ⅲ－9 キャリア教育と「大学での勉強」



験を、教育提供側が全て保証することは難しいが、ユニバーサル化を迎え学生が多様化し、学生の自主性のみに依拠した学習の成立が難しくなっている今日、大学側が実際の学習経験までを保証していくことは、以前よりも重要となっている。

調査結果から得られた2つ目の知見としては、教育成果の指標分析をする際の留意点である。それは質問の設定のしかたによって回答傾向が容易に変わるということである。今回の調査のように、学生の主観的な判断に依拠する方法であれば、回答者の基準に従って在学中の変化を問うのか、到達水準を示し、回答者にその水準に達しているか否かを問うかによっても、回答状況は大きく変わってこよう（葛城 2006）。また、同一回答者に同じ質問を設定したとしても、回答する時期によって回答傾向に違いが現れる。さらには、キャリア教育が中心的に扱う進路意識や社会的強みといった意識や態度の変化の様相、その変化を生じさせる要因について、就職という局面に限定するのではなく、大学生活全般について幅広く捉える必要もある（松高 2005）。

このように、教育評価指標の設定は簡単なことではない。しかし、適切な教育成果指標を設定しない限り、大学教育の成果を捉えることはおろか、本来その指標と大学における教育・学習経験との関連性を明らかにすることで得られるはずの、学生により実りある教育成果の獲得を促す教育改善策を検討する機会さえ失われてしまう。

3点目としては、教育成果の指標をどのように設定するかを考えるには、入学時に学生が備えている意識や態度といった特性面を把握しておくことが重要であるということである。カリフォルニア大学ロサンゼルス校高等教育研究所の初代所長アレクサンダー・アスティン氏が開発したI—E—O（Inputs-Environments-Outputs）モデルに従えば、成果（Outputs）は単に環境要因（Environments）からくると結論づけるのではなく、従前の背景（Inputs）がどれくらい成果に関連性があるかを分析することで、環境要因のより正確なプラス及びマイナス効果を測定できるという（山田 2005）。通常、教育成果を測定しようとする場合、環境と成果の関連性に集中されることが多い。しかし、実際には成果には環境要因だけでなく学生個々の資質や背景が影響を及ぼしていることは明らかである。このような学生個々の差異が直接成果に関係している場合と、環境という効果があって成果につながるといふ、2つのケースがある。そのためにも、大学教育という環境要因がどのような教育成果を導き出しているのかを明らかにするためには、学生が事前に持ち合わせている意識や態度という特性面を把握しておくことは不可欠である。

#### 4. まとめ

キャリア教育が求められるそもそもの理由は、それが、学校教育の本来の役割にほかならないという、言ってしまうえば単純な根拠である。学生が、卒業後の職業生活に主体的なかかわり方ができるた

めの力量を形成すること。将来への準備教育は、それを「キャリア教育」という概念で捉えるかどうかは別として、今も昔も学校が果たすべき基本的な機能であると思う。「厳しい職業の世界を知らず、それどころか職業そのものの価値まで否定するような教育が蔓延し、それで育成された人材によって社会が繁栄するとすれば、そのような社会はおそらく異常であろう」と川喜多（2004）が指摘する通りである。

これまでの労働市場、雇用慣行が崩れはじめた現在においてはなおさら、大学教育は、より直接的な「将来への準備教育」の実質を担うことを求められる。「権利のためのキャリア教育」（児美川 2007）という議論が示すように、キャリア教育は学生にとってもはや「権利」といいいいのかもしれない。だからこそ、将来への準備教育という機能は、キャリア教育と位置づけられている科目やキャリアセンターだけが担うものではなく、大学教育全体の中で位置づけることが求められる。

マナー研修やSPI対策講座を「キャリア教育」とイコールで結びつけて考え、このようなものは大学教育ではない、と主張する大学教員も存在する。マナー研修やSPI対策講座をキャリア教育と同一視しておけば、それを批判するだけでよいわけなので、自分たちには何ら“火の粉”はかかってこない。時に確信犯ではないかと思えるこのよう考え方自体が、大学教育を旧態依然としていることを、大学（教員）自身が認識する時期にきているのではないだろうか。

では、キャリア教育を大学教育に位置づけるには、どのように考えたらよいのか。

絹川（2003）は「正統的教養教育こそがキャリア開発プログラムの基盤である」と言い切る。キャリア教育は「突き詰めたところでは、人間として基本的に生きるということの意味が求められている。教養とは、生きる意味であることを考えれば、キャリア教育の思想は、教養教育の思想と重なる」という。さらに「キャリアというのは自己実現、自己選択の問題であり、キャリア教育の核心は自己確立である。いうまでもなく、それは古くからリベラル・アーツ・エデュケーションの課題である。すなわち、リベラル・アーツ・エデュケーションこそがキャリア教育の必要にこたえるものであることが示唆される。（中略）『ひとつの学問的思考様式を身につけ、専攻学問の知識探求の方法的基礎訓練により、知的世界における自己同一性を確立する』ことが、社会で生きようとするときの大きな力になる。そういう生き様を支援するのがリベラル・アーツ教育である」（絹川 2006）。

アメリカにおいてキャリア教育は「キャリア・エデュケーションとは、個人が、人間としての生き方の一部として職業や進路について学び、人生上の役割や選択と職業的価値とを関連づけることができるように計画された、経験の全体である」<sup>6)</sup>と定義されている。この内容からも読み取れるように、「働き方」と関連づけられた「生き方」がキャリアであり、したがってキャリア教育の中心には「人間としての生き方」が位置するのである。絹川が指摘するとおり、キャリア教育と教養教育は「人間としての生き方」という根本でつながっている。

では、キャリア教育を「人間としての生き方」として捉えた場合、大学教育とのかかわりはどのよ

うになるのでしょうか。その点について、絹川(2006)は、初年次教育との関連も含めて「学びのドーナツ」に例えて次のように説明している(図表V-1)。

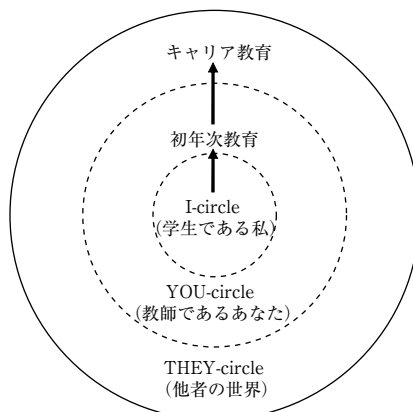
初年次教育とキャリア教育は、自己同一性の確立という点において同根である。初年次教育は、初年次学生に大学という空間に自己同一性を確立する支援である。キャリア教育は、社会における自己同一性の発見支援である。両者を接続させる本質は、大学における知的活動である。すなわち、知的自己同一性支援ということで、両者は相似構造をもつ。I

(学生である私)は小円(I-circle)で表現される。YOU(教員であるあなた)はI-circleを囲む大門(YOU-circle)で表される。YOUはI-circleの接面において、Iをかけがえのない存在として肯定してくれる他者としてIと出会う。IはYOUの大学におけるあり方を通して、YOUの世界、すなわち大学への自己同一性に導かれる。この段階が初年次教育である。したがって、初年次教育においては、YOUの大学におけるあり方が決定的に重要になる。さらにYOUはYOU-circleの接面において他者(they)の世界でよく生きようとしている姿をIの前にさらけ出す。すなわち、YOUはtheyの世界において知的自己同一性を保持する存在として生きている。そういうYOUを通してIはtheyの世界における自己同一性を模索する。この段階がキャリア教育である。したがって、キャリア教育においてYOUのthey世界における生き様が鋭く問われる。初年次教育であっても、キャリア教育であっても、学生は教員の姿を通して自己同一性に導かれるという。教員の存在それ自体が学生に何らかの意味を持ってくる。教員の姿が学生に対してどのような影響を与えてくるのか。それは直接的な影響ではないかもしれないが、そのようなあり方であろう<sup>7)</sup>。

もともとは大きな距離のあったキャリア教育と教養教育、さらには初年次教育が、期せずして結果的に接近する状況が起きつつある。大学生活への円滑な“移行”を促進するための初年次教育と、大学生活から社会への“移行”のためのキャリア教育が、「生き方」につながる教養教育との関係を問い直すことは、考えてみれば不思議なことではない。共通する課題は、大学教育を通して、生き方に対するリアリティをどのように学生に発見させ、人生観をどのように確認させるかということではないだろうか。大学への円滑な移行を実現するために発展してきた初年次教育は、人生観や自分自身の生き方への意識づけにつなげ、キャリア形成へと継続的につなげていくことが必要となってきた。

ユニバーサル化による学生の多様化は、より個人的なニーズに密接に関わる教育内容への需要が顕

図表V-1 学びのドーナツ



在化し、教育の提供側としての大学はそれに対応することを求められる。しかしそれは大学教育全体がより「実用的」な内容に重点を移すことを意味するのではない。逆説的だが、そうした知識への需要が増えるほど、勉強のしかたや、論理的な考え方、人とのコミュニケーションといった基礎的な能力の重要性が高くなるのである。そして、そうした能力はむしろ古典的な、それ自体は直接に実用性に結びつかない、大学教育の中ではぐくまれる。しかしそれは言うまでもなく、これまでの大学の専門教育に回帰することを意味するものではない。

歴史も学部学科構成も、教育理念も異なる各大学において、それぞれの実情に応じて、どのように基礎的な能力を形成する大学教育を構築していくのか、それを促すためにどのようなメカニズムが必要なのか。これからの日本の大学教育の議論において焦眉の課題となってきた。

## 注

- 1) 「入学時調査」とは、1997年に京都産業大学と(株)ベネッセコーポレーションが共同開発をした「自己発見レポート」という1年次生を対象とした適性検査である。「4年次調査」とは、2005年に独立行政法人労働政策研究・研修機構の協力依頼により実施をした「大学生のキャリア展望と就職活動に関する実態調査」を、翌2006年も同機構の了解を得、同じ調査票により実施したものである。2005年に同機構が実施した調査結果は報告書として刊行されている。(労働政策研究・研修機構 2006)。京都産業大学では、調査項目の検討を加えながら、引き続き同調査を実施し、得られたデータを分析することによって、大学教育の改善へ活かしていく予定である。
- 2) その他の入学理由としては以下の17項目。「入試の難易度が自分に合っている」「転入・編入ができる」「歴史・伝統がある」「総合大学である」「施設・設備が充実している」「クラブ・サークル活動が盛んである」「知名度が高い」「大学のイメージが良い」「就職に有利である」「国際交流が盛んである」「キャンパスの立地・環境がよい」「自宅通学ができる」「学費が安い」「友達・家族に評判が良い」「高校の先生が薦める」「授業が楽で、自由時間が多くもてそう」「その他」
- 3) 変数にある「進路成熟度」「社会的強み」「基礎学力」について説明しておく。この3変数は、前述の「自己発見レポート」に含まれているものである。

「進路成熟度」とは、「就職活動等の具体的な進路選択にあたり、自らの進路・職業選択に対して、どの程度の意欲や関心があり、その態度が準備されているのか」であり、4つの下位尺度（「自己理解」「働くことの意味」「進路条件の明確化」「進路内容の理解」）、18の質問項目で構成されている。この尺度を活用した大学におけるキャリア教育の効果測定を実証的に検証しているものとして松高（2004）を参照。

「社会的強み」とは、「就職活動および社会人として求められる基本的な能力、態度」であり、13の下位尺度（「意欲」「ストレス耐性」「適応力」「自己統制力」「説得力」「共感性」「協調性」「指導性」「自主性」「創造的態度」「現実的態度」「国際性」「コンピュータ耐性」）、130の質問項目で構成されている。この尺度の妥当性を検証するために行った追跡調査の結果として松原（1997）を参照。

「基礎学力」とは、「日本語理解」「英語運用」「判断推理」の3領域から構成される基本的な学力問

題である。

- 4) 永野 (2004) は、ゼミナールなどの活動に力を注ぐことによって、大学ランクの違いは意味を持たなくなるとし、就職に成功するために「第1に、日常の大学での活動、勉学やゼミナールに励むことが就職を有利に運ぶためには必要だ」と学生に提言をしている。
- 5) 松高 (2004)、法政大学 (2006) を参照。それぞれの時点での、大学におけるキャリア教育の実施状況が分かる。
- 6) この定義は、「キャリア・エデュケーション奨励法」という 1979 年～84 年までの時限立法の中で定義をされた。(K・B ホワイト 2005)
- 7) 数学者としての絹川は、学生に対する姿として次のように述べている。「各教員は、自己の学問分野を深く究めながらも、それぞれの学問の根源、パイディアへの回帰を秘めて学生と向き合っている。私は数学の教員として学生と向き合っている。そこで語られる言葉は学問的な数学である。しかしながら、その数学を学生と学び合うときに、私自身はパイディアへの回帰を秘めている。常に私はそのような問いかけによって学生の前に立たされている自分を意識しながら数学をやる」。

## 参考文献

- 小方直幸 (1998)『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究－大学教育の職業的レリバンス－』広島大学高等教育研究開発センター
- 金子元久 (2007)『大学教育力－何を教え、学ぶか』ちくま新書
- 川喜多喬 (2004)『人材育成論入門』法政大学出版局
- 絹川正吉 (2003)「これからの教養教育」『大学時報』日本私立大学連盟
- 絹川正吉 (2006)「初年次教育・キャリア教育と学士課程」『大学教育学会誌』第 28 巻 大学教育学会
- 葛城浩一 (2006)「大学教育の成果としての性格・態度特性の変容」『学生から見た大学教育の質』COE 研究シリーズ 18 広島大学高等教育研究開発センター
- K・B ホワイト、仙崎武他訳『キャリア教育－歴史と未来－』雇用問題研究会
- 児美川孝一郎 (2007)『権利としてのキャリア教育』明石書店
- 永野仁 (2004)「大学生の就職活動とその成功条件」永野仁編『大学生の就職と採用』中央経済社
- 西村和雄他編 (1999)『分数のできない大学生』東洋経済新報社
- 藤田見之 (2006)「大学におけるキャリア開発支援の基礎論構築に向けて」『IDE』No.483
- 法政大学大学院 (2006)『大学におけるキャリア支援・キャリア教育に関する調査報告書』法政大学大学院経営学研究科キャリアデザイン学専攻調査委員会
- マーチン・トロウ、天野郁夫・喜多村和之訳 (1976)『高学歴社会の大学－エリートからマスヘー』東京大学出版会
- 松高政 (2004)『大学におけるキャリア教育の現状とその成果に関する実証的研究』法政大学大学院成果集
- 松高政 (2005)「学生意識から見た職業観形成に関する大学教育の役割－大学1年次から4年次における3時点間の追跡調査結果から－」『キャリアデザイン研究』Vol.1 日本キャリアデザイン学会
- 松原達哉、橘川真彦他 (1997)「大学生就職適性検査に関する研究」日本応用心理学会大会発表
- ランディ・スイング (2003)「一年次教育 (First Year Experience) と学習支援の可能性－ワークショップ

- の記録よりー」『高等教育研究叢書』第4集、関西国際大学高等教育研究所
- 労働政策研究・研修機構（2006）『大学生の就職・募集採用活動等の実態調査結果Ⅱ』調査シリーズ No.1
- 山田礼子（2005）『1年次（導入）教育の日米比較』東信堂

# University propelled Career Education

## A panel survey analysis from Kyoto Sangyo University

Masashi MATSUTAKA

### Abstract

The aim of this research is to enquire afresh the meaning of universities, and consider what form of education universities should offer students and what indicators should be set for assessing educational results. This research however is not on higher education at large, but rather argues from the perspective of career education which has expanded rapidly with universalization.

Data from a panel survey of students at Kyoto Sangyo University were analyzed. The survey, held at the time of university entrance and in the student's fourth year, verifies what kind of influence consciousness and attitude at the time of university entrance have on later employment. As acquired knowledge, "self valuation of study at university" was an important factor. When seen in relation to career education, career consciousness thought to act in favor of employment and a socially strong character, were also revealed as variables in "self valuation of study at university".

The characteristics of consciousness and attitude, that have until now been set as education outcome indicators, combined with knowledge and ability, were revealed as potentially important indicators. However, one point that should be paid attention to when setting education outcome indicators, is that depending on methods based on students' subjective judgments, answers can easily change depending on how questions are set.

The role of career education as a means of higher education is to direct students to a "self valuation of study at university". This was the primary role of liberal arts education, and as career education and liberal arts are connected by the origin of "how to live as a human being", the important issue now for universities in Japan is how to complement the roles of career education, liberal arts education, and first year experience.

**Keywords :** Higher education, Career education, Universalization, Student diversification, Educational outcome indicator